



***INSUBORDINAÇÕES LITERÁRIAS PARA REPENSAR AS
MASCULINIDADES NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO***

***INSUBORDINACIONES LITERARIAS PARA REPENSAR LAS
MASCULINIDADES EN LA ESCUELA: PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y
EDUCACIÓN***

***LITERARY INSUBORDINATIONS TO RETHINK MASCULINITIES IN
SCHOOL: PERSPECTIVES ON GENDER AND EDUCATION***

Jéssica da Silva de Oliveira¹

Mariane Suriel de Almeida Pereira²

RESUMO

Este estudo constitui um recorte de dissertação de mestrado em Educação que investigou as implicações dos contos de fadas na construção da subjetividade infantil, especialmente quanto às imposições sociais sobre os modos de ser menino ou menina. Propôs-se a inserção de literaturas subversivas nas escolas, capazes de romper com delimitações de gênero. Neste recorte, analisou-se o livro *Princesa Kevin*, de Michael Escoffier (2020), com o objetivo de examinar as representações de masculinidades e discutir como essas narrativas desafiam estereótipos presentes nos contos de fadas. A metodologia baseou-se nas epistemologias feministas e na análise de discurso foucaultiana (1999), identificando tensões entre discursos hegemônicos e alternativas de masculinidade. A análise evidenciou que as novas literaturas desempenham um papel fundamental nas práticas escolares, uma vez que possibilita romper paradigmas e recriar modos de existência, ampliando as representações das relações de gênero e, consequentemente, favorecendo a construção de subjetividades mais plurais nas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Masculinidades. Gêneros. Educação.

RESUMEN

Este estudio forma parte de una disertación de maestría en Educación que investigó las implicaciones de los cuentos de hadas y construcción de la subjetividad infantil, especialmente en relación las imposiciones sociales sobre lo que significa ser niño o niña.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Osório, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Osório, Rio Grande do Sul, Brasil.

La propuesta incluyó la incorporación de literaturas subversivas en las escuelas para cuestionar y desafiar las fronteras de género. En este recorte se analizó el libro *Princesa Kevin*, de Michael Escoffier (2020), con el objetivo de examinar representaciones de masculinidades y comprender cómo estas narrativas desafían estereotipos presentes en los cuentos tradicionales. La metodología se basó en epistemologías feministas y en el análisis del discurso foucaultiano (1999), permitiendo identificar tensiones entre discursos hegemónicos y alternativas de masculinidad. Los resultados señalan que las nuevas literaturas desempeñan un papel relevante en las prácticas educativas, pues permiten romper paradigmas, ampliar las representaciones de género y favorecer la construcción de subjetividades infantiles más plurales.

PALABRAS-CLAVE: Literatura infantil. Masculinidades. Géneros. Educación.

ABSTRACT

This study is part of a master's dissertation in Education that investigated the implications of fairy tales in the construction of children's subjectivity, regarding the social impositions on what it means to be a boy or a girl. It proposed the inclusion of subversive literature in schools as a way to challenge gender boundaries. In this section, the book *Princess Kevin*, by Michael Escoffier (2020), was analyzed with the aim of examining the representations of masculinities and discussing how these narratives challenge stereotypes commonly found in fairy tales. The methodology was grounded in feminist epistemologies and Foucault's discourse analysis (1999), identifying tensions between hegemonic discourses and alternative forms of masculinity. The analysis showed that new literatures play a fundamental role in educational practices, as they enable the breaking of paradigms and the creation of new modes of existence, expanding representations of gender relations and fostering the development of more plural subjectivities in children.

KEYWORDS: Children's literature. Masculinities. Gender. Education.

*** e Educação

No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar.

Raewyn Connell

Uma introdução

Com o avanço dos discursos conservadores, a educação se tornou alvo de disputas ideológicas que buscam restringir debates sobre gênero, sexualidade e diversidade cultural. Muitas inverdades foram disseminadas, e professores e professoras em todo o Brasil passaram a sofrer hostilização. Diante desse cenário, tornou-se urgente refletir sobre tais temáticas e sobre as tentativas de regulação que buscam limitar o espaço da escola como lugar de diálogo e emancipação.

Ficou mais evidente a ordem de gênero no espaço escolar, que trabalha na feminilização e masculinização dos corpos desde a infância. “Os brinquedos oferecidos

às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções” (Claudia Vianna; Daniela Finco, 2009, p. 273). Os brinquedos na escola ainda são separados por gênero, as brincadeiras dos meninos envolvem movimento e esporte, enquanto as meninas são privadas de desafios corporais.

São diversas as práticas escolares que limitam as crianças e jovens na expressão de suas singularidades. Quando expressam desejos desviantes da norma, muitas vezes são criticadas e enclausuradas em virtude dos padrões heteronormativos. No processo de escolarização, meninos e meninas desenvolvem seus sentidos, habilidades, conhecimentos e preferências, seguindo regras de comportamento e de conduta. Todas essas ações são produtoras e afirmadoras das diferenças (Guacira Lopes Louro, 2014).

No entanto, não podemos normalizar os preconceitos e as diferenciações discriminatórias em nossas práticas. Conforme Louro (2014), a tarefa mais urgente é questionar a naturalidade das desigualdades, de todas elas, não somente as de gênero. A escola não irá resolver todas as mazelas sociais, mas pode ser um espaço de discussão e de formação de sujeitos críticos e inquietos.

Dessa forma, comprehende-se que as crianças se constituem e se transformam de acordo com o mundo que as cerca, bem como com os discursos que nele circulam. Acredita-se que a literatura infantil pode subverter padrões normativos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às múltiplas formas de se conceber os gêneros. Assim, torna-se importante refletir sobre quais discursos são (re)produzidos na escola e quais literaturas são selecionadas para compor as práticas pedagógicas.

Este estudo constitui um recorte de dissertação de mestrado em Educação, que investigou as implicações dos contos de fadas na construção da subjetividade infantil, especialmente no que se refere às relações de gênero e às imposições sociais sobre os modos de ser menino ou menina. Para tanto, propôs-se a inserção de literaturas subversivas nas escolas, capazes de romper com essas delimitações de gênero.

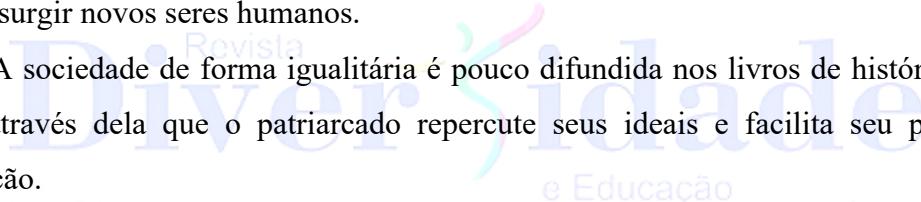
No processo de pesquisa, foi constituído um acervo de vinte e três obras, que foram analisadas com o objetivo de contrapô-las aos discursos tradicionais das princesas, destacando alternativas de representação de masculinidades e feminilidades. Visando empoderar as crianças e trazer novas representatividades para a escola. Para este recorte, optou-se por focalizar a análise no livro *Princesa Kevin*, de Michael Escoffier (2020), por seu potencial de provocar reflexões sobre as masculinidades e os estereótipos impostos às crianças.

Este artigo tem como objetivo examinar as representações de masculinidades apresentadas no livro Princesa Kevin (Escoffier, 2020) e discutir como essas narrativas podem desafiar estereótipos de gênero presentes nos contos tradicionais, bem como ampliar as representatividades de modos de ser menino ou menina. A análise fundamentou-se na leitura crítica do livro à luz das epistemologias feministas e inspirou-se na análise de discurso foucaultiana (Michel Foucault, 1999), buscando identificar as tensões entre discursos hegemônicos e alternativas de masculinidade.

Um debate histórico

Para compreendermos sobre o conceito de masculinidades, precisamos voltar alguns anos no tempo, mais precisamente na pré-história, onde essas relações binárias não existiam de acordo com a historiadora feminista Zuleika Alambert (2004). Homens e mulheres viviam em ‘harmonia’ sem que os gêneros tivessem papéis mais destacados um que o outro, vivam em regime de parceria, a agricultura era a atividade principal desses sujeitos, onde a mulher tinha um cunho “mágico”, pois através de sua fertilidade poderia surgir novos seres humanos.

A sociedade de forma igualitária é pouco difundida nos livros de história, visto que é através dela que o patriarcado repercute seus ideais e facilita seu poder de dominação.



Na aurora da humanidade não podemos falar na existência de desigualdades entre o homem e a mulher. Naquele tempo, não existiam povos, nem Estados separados; os seres humanos viviam em pequenos grupos (hordas) e, depois em famílias e tribos. [...] os seres humanos tinham que se manter agregados, solidários entre si, para sobreviver e se defender dos animais ferozes e das intempéries. Quem se marginalizava perecia. Logo, não havia uma superioridade cultural entre homens e mulheres (Alambert, 2004, p. 27).

De acordo com Alambert (2004), nas primeiras organizações humanas, não havia registros de desigualdades entre homens e mulheres, pois os seres humanos viviam em pequenos grupos, necessitando de cooperação e solidariedade para sobreviver e se proteger. Nesse contexto, não existia superioridade cultural entre os gêneros.

Heleieth Saffioti (2004), em sua obra *Gênero, patriarcado e violência*, aponta que a transição do uso da enxada, ferramenta tradicionalmente manuseada por mulheres para o arado, marca um dos momentos iniciais do surgimento do patriarcado. Esse novo instrumento, embora mais eficiente, exigia força física significativa e tração animal, tornando-se assim uma atividade predominantemente masculina. Esse processo teria

inaugurado uma dinâmica de "dominação e exploração" das mulheres pelos homens (Saffioti, 2004).

A criação de animais, seja para consumo ou para trabalho, passou a representar um recurso econômico de grande importância (Saffioti, 2009), especialmente porque tanto a agricultura quanto a pecuária estavam inseridas no âmbito das atividades familiares. Nesse cenário, a quantidade de filhos homens passou a ser vista como um fator estratégico: quanto mais filhos, maior a capacidade produtiva da família. Isso porque mais homens significavam mais pessoas aptas a manejar o arado, cultivar e colher, o que resultava em maior acúmulo de bens e alimentos.

A compreensão crescente do papel masculino na reprodução biológica contribuiu para o esvaziamento simbólico dos poderes tradicionalmente atribuídos ao feminino. O que antes era concebido como um processo mágico e exclusivo do corpo da mulher, a geração da vida, passou a ser reinterpretado sob uma ótica androcêntrica. Ao reconhecer-se como agente ativo no processo reprodutivo, o homem reivindica para si o estatuto de origem da vida, reposicionando-se como o "portador da semente", cuja função poderia ser exercida em qualquer corpo feminino, agora reduzido a receptáculo.

Esse deslocamento simbólico tem implicações profundas na organização social e de gênero. Para Saffioti (2004), a articulação entre o surgimento do excedente econômico e a descoberta do papel masculino na reprodução foi determinante para a transição de uma sociedade mais horizontal, marcada por relativa equidade entre os gêneros para uma estrutura social hierarquizada e patriarcal.

O controle sobre a sexualidade e a reprodução das mulheres emerge como uma estratégia central na manutenção do poder masculino. Saffioti (2004) assinala que as primeiras formas de organização social, as chamadas "gens comunitárias", eram compostas por agrupamentos humanos extensos, articulados por laços de parentesco, e posteriormente divididos em clãs. A dissolução da igualdade nessas estruturas marca o início de uma lógica de controle e vigilância sobre os corpos das mulheres.

A paternidade passa a ser um dado estratégico: garantir a transmissão da herança dentro do mesmo clã exige o controle da sexualidade feminina, instaurando-se uma vigilância sistemática sobre seus comportamentos e escolhas. Essa lógica também se conecta à valorização dos filhos homens, concebidos como força de trabalho e continuidade do capital familiar.

Edgar Morin (1984) sugere que a afirmação da superioridade masculina está intrinsecamente ligada ao surgimento da família como microestrutura normativa, na qual

se institucionalizam dispositivos de poder que atribuem ao homem o papel de autoridade e à mulher uma posição subalterna. A emergência da família nuclear, portanto, não apenas organiza a reprodução social, mas consolida uma série de normatividades de gênero que sustentam a hegemonia masculina.

Conforme Raewyn Connell (2016), ao longo dos anos diversos esforços de pesquisadores ao redor do mundo, constituíram diferentes conceitos referentes às masculinidades. À medida que o pensamento feminista, as relações de gênero e suas múltiplas dimensões ganhavam reconhecimento, as investigações sobre o tema se proliferaram internacionalmente. A ordem de gênero afetou tanto homens quanto mulheres, porém, no que se refere aos homens, as discussões foram menos aprofundadas. Os estudos revelam a existência de uma minoria masculina privilegiada, enquanto muitos outros “[...] enfrentam condições de pobreza, deslocamentos culturais, rupturas familiares e uma renegociação forçada dos significados da masculinidade” (Connell, 2016, p. 93).

Infelizmente, esse percurso abriu brechas para que movimentos antifeministas e políticos conservadores problematizassem a suposta falta de visibilidade dos homens nas pautas da igualdade de gênero. Soma-se a isso o fato de que muitos homens têm muito a perder ao se aliarem à luta feminista, pois ainda usufruem dos benefícios estruturais do patriarcado, como salários mais altos, maior presença em cargos de liderança, entre outros privilégios. Contudo, os homens que se beneficiam dessas desigualdades não são necessariamente os mesmos que arcaram com os custos desses privilégios. É imprescindível considerar os marcadores de raça, classe e cultura na análise dessas relações (Connell, 2016).

Nesse sentido, para Connell (1995), o conceito de masculinidade é um conjunto de práticas relacionadas à posição dos homens nas relações de gênero, assumindo múltiplas configurações dentro de cada sociedade. Isso significa que não existe um modelo único ou fixo de masculinidade, mas múltiplas formas de masculinidade que coexistem em cada sociedade, variando conforme os contextos históricos, culturais e sociais.

As masculinidades hegemônicas foram moldadas historicamente a partir do imperialismo, que introduziu nas relações sociais uma intersecção entre gênero, raça e poder (Connell, 1995). Esse processo não apenas impactou as colônias, mas também reorganizou as masculinidades na metrópole, sendo o movimento escoteiro um exemplo

da difusão de ideais militaristas e de fronteira. “Quando os exércitos do tipo europeu se multiplicaram pelo mundo, foram exportadas não apenas as armas, mas também as formas sociais que os acompanham, notavelmente a violência organizada das masculinidades militares.” (Connel, 1995, p. 192).

Esse apontamento evidencia como a expansão colonial também disseminou padrões de masculinidade associados à violência organizada, reforçando estruturas patriarcais e desiguais nas sociedades conquistadas. A globalização, por sua vez, ampliou essas influências por meio das empresas multinacionais, dos exércitos e da cultura metropolitana, exportando modelos de masculinidade, mas também promovendo reconstruções locais. Assim, a produção das masculinidades no contexto global não ocorre de forma mecânica, mas dialética, dando origem a novas formas hegemônicas que se articulam às dinâmicas do capitalismo, da mídia e da política internacional (Connel, 1995).

A modernidade e indo além, a pós-modernidade acaba de certa forma por mesmo que de forma sutil, rompendo certas imposições. No entanto, como Connel (1995) ressalta que as marcas do imperialismo, ainda são fortes na sociedade, assim como o patriarcado. O patriarcado constitutivo das mais diversas sociedades é evidenciado na cultura escolar, dando poder aos meninos e cobrando cada vez mais das meninas.

Os fatos históricos que acompanham a criação do patriarcado, influenciam nos modos de vida atuais. Os homens (sobretudo brancos, cisheterossexuais e abastados) concentram as esferas de decisão e poder político, jurídico, econômico, religioso e artístico (Gerda Lerner, 2019). Portanto, a escola tem um papel crucial para que esses binarismos e relações de poder não se tornem normais no cotidiano escolar. Acredita-se que a literatura possui um papel primordial, quando pensada com intencionalidade revolucionária.

Masculinidades e as relações de gênero na educação

A dominação dos homens envolve diferentes esferas sociais, em que todas as políticas de masculinidades se envolvem com os feminismos. De tal forma, fazem-se necessários refletirmos sobre as implicações dos efeitos do patriarcado na concepção das masculinidades e das práticas nas escolas. Para tanto, trazemos brevemente, algumas pesquisadoras e suas visões referente aos conceitos de gênero.

A historiadora feminista Joan Scott (1989) diz que a definição de homem e de mulher é uma categoria “vazia e transbordante”. Vazia porque não há nada definitivo;

transbordante porque mesmo quando pretendem ser fixadas, acabam excedendo aos limites do instituído e configurando-se em novas formas.

Judith Butler (2022), filósofa feminista, entende gênero como uma invenção social, cultural e histórica. Ela critica o feminismo que se baseia em uma identidade fixa de “mulher”, propondo reconhecer a diversidade das experiências de gênero. Figura central na teoria *queer*, que desafia as normas tradicionais de gênero e sexualidade, comprehende que a categorização gênero exclui e apaga aqueles/aquelas que não se encaixam nos binarismos de gênero, masculino e feminino. Para ela, “gênero é o significado social que o sexo assume no interior de uma dada cultura [...]” (Butler, 2022, p. 200). Sendo assim, gênero não é diferente de sexo. Sexo é absorvido pelo gênero. Sexo e gênero se constituem a uma só vez, como construção, como invenção, como ficção.

Não há, portanto, separação entre sexo e gênero. Gênero é um ato performático, teatro incessante do corpo que precisa de reiteradas repetições para se constituir. Como no teatro: cada sujeito vai encenando uma *performance*, vai se ‘montando’ como homem ou mulher, masculino ou feminino, mas poderiam ser os dois, ou muitos mais, pois há muitos gêneros possíveis de serem performados (Butler, 2019). Assim, é possível afirmar que biologicamente do sexo feminino, mas performar socialmente como gênero masculino e vice-versa.

A transgeneridade desafia as normas biológicas do gênero, que não está, portanto, desde sempre amarrado ao sexo biológico. Judith Butler (2019) pontua que somos regidos pelos processos regulatórios e normas sociais sobre os sexos, pautados pela hegemonia cisheteronormativa, que torna seres abjetos, monstruosos, aqueles e aquelas que não obedecem às normas aprisionantes do gênero. É seguro afirmar que a sociedade patriarcal inventa e regula as masculinidades e as feminilidades. Como se houvesse apenas uma forma padronizada de ser. No entanto, não há uma resposta, um único conceito, uma única concepção sobre gênero. Existe uma multiplicidade de perspectivas. Também não existe uma única forma, mas várias, de sermos homens ou mulheres.

Maria Lugones (2020), doutora em filosofia, feminista e ativista argentina, importante teórica do feminismo decolonial, acredita que a organização binária do sexo e do gênero é pautada na cultura eurocêntrica, baseada nos traços biológicos. Para ela, gênero é uma construção colonial que impôs uma hierarquia de gênero e raça nas sociedades colonizadas. Assim, “[...] toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade.” (Lugones, 2020, p. 65).

Nessa ideia, a autora ressalta que o processo de descolonização é necessário para reescrevermos essa categorização, uma vez que a dicotomia homem/ mulher está atrelada aos discursos colonialistas de gênero, assim como o patriarcado e a heterossexualidade. Maria Lugones (2020) aborda também sobre a heterossexualidade compulsória que permeia as construções de gênero, o que viola os direitos sexuais e reprodutivos no sentido de poderem viver livremente suas sexualidades. Aponta que não há necessidade de se organizar as relações sociais e sexuais com base no gênero binário: os sujeitos e as sujeitas não precisam escolher apenas padrões heteronormativos e patriarcais como modos de vida (Lugones, 2020). É importante considerar a perspectiva da autora sobre como a colonização europeia foi um processo intimamente vinculado à imposição de uma nova ordem de gênero.

Para Lugones (2020), a colonização não foi apenas uma invasão territorial e cultural, mas também um meio de estabelecer relações de poder que atravessaram o corpo e as sexualidades dos sujeitos colonizados. A autora argumenta que a imposição do patriarcado europeu nas colônias criou uma hierarquia de gênero que subjugava as mulheres indígenas e negras, ao mesmo tempo que desestabilizava as formas tradicionais de organização social e de poder das comunidades nativas.

A colonização europeia, segundo Lugones (2020), também deve ser entendida como um processo de “colonização do corpo”, onde as práticas de gênero e sexualidade foram remodeladas, reforçando uma estrutura de dominação não só racial, mas também de gênero. Ao impor a ideia de uma mulher submissa, reproduutora, e subordinada ao homem, a colonização instaurou um modelo de controle sobre as mulheres que se sustentava na exploração das relações de poder e nas dinâmicas de classe.

Judith Butler (2022) destaca que os binarismos não passam de uma invenção e as pessoas são constituídas pelas exclusões que pesam seus corpos. Que as normas culturais nos governam através das dinâmicas de poder. Nessa perspectiva, quando se aborda as questões de gênero na escola, precisamos romper também com essas naturalizações culturais.

Sabe-se que a cultura machista-patriarcal-colonial rasteja pelos muros da escola e invade os currículos e as práticas docentes. Guacira Louro (2014) entende que as desigualdades só serão aniquiladas da escola se professoras e professores estiverem atentos à produção e a reprodução dos preconceitos, do machismo, da homofobia, do racismo, bem como estar dispostos a enfrentá-los.

De tal modo, acredita-se que através da literatura é possível ressignificar saberes internalizados no currículo, nos corredores da escola, na sociedade. Jorge Larrosa (2022) pontua que a leitura pode tecer novos fios a partir de novos signos e reinventar tramas. Os livros lidos, sobretudo para as crianças, são carregados de estereótipos e de naturalizações. Jorge Larrosa nos convida a pensar a leitura como formação e “[...] pensá-la com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma) [...]” (Larrosa, 2007, p. 118).

Como o autor evidencia, a leitura, os livros possuem implicações na subjetividade dos sujeitos. As histórias escritas e narradas carregam sentimentos, sensações, ideias de mundo e formas de ver o mundo. A potência da leitura como formativa e produtiva, como experiência, transpõe realidades e constitui subjetividades (Larrosa, 2007).

Segundo Michel Foucault (1999), as obras literárias circulam nas conversas cotidianas. Faz-se necessário problematizar quais discursos estão sendo perpetuados dentro das instituições escolares, pois é preciso ser um espaço que acolha, abraça as diferenças e desnaturaliza os discursos machistas e excludentes. "Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos as coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade" (Foucault, 1999, p. 3).

Para tanto, é necessário que as escolas abordem os efeitos das masculinidades e suas consequências para a sociedade. Os índices de violência contra as mulheres crescem a cada ano, o abandono paterno e outras questões relacionadas às desigualdades de gênero tornam-se cada vez mais alarmantes. Segundo os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025) 37,5% das mulheres ouvidas relataram ter sofrido algum tipo de violência nos últimos doze meses. Conforme os dados, os principais agressores são parceiros íntimos ou ex-parceiros, com 40% das violências cometidas por ex-cônjuges, ex-companheiros ou ex-namorados, e 26,8% por ex-cônjuges, ex-companheiros ou ex-namorados.

Infelizmente, a cultura patriarcal contribui diretamente para o aumento da violência contra as mulheres, ao conferir aos homens uma posição de poder sobre elas. Contudo, como aponta Connell (1995; 2016), é importante reconhecer que homens menos privilegiados também são vítimas de outras formas de violência que atravessam a sociedade. No entanto, para que esses índices se alterem, é fundamental inserir no âmbito

escolar discussões estruturadas sobre igualdade de gênero, os malefícios associados às masculinidades hegemônicas, a homofobia e outras temáticas indispensáveis ao avanço de práticas educativas mais equitativas e emancipadoras. A escola, como espaço de formação crítica, torna-se essencial para desconstruir normas que naturalizam desigualdades e produzir novas formas de conceber as relações de gênero.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado que, “[...] se colocar em suas pautas prioritárias as relações de gênero, poderá se transformar em signo de novos tempos com relações igualitárias e de respeito entre todas/os/es.” (Ana Maria Colling, 2022, p. 31). O ambiente escolar deve ser um espaço de acolhida e abertura às diferenças, favorecendo a construção de parcerias e ações coletivas em prol de uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a transformação social. Para podermos ajudar as mulheres e os homens, precisamos repensar como instituirmos as masculinidades, desde térrua idade.

Um livro (ins)urgente

Para esse estudo, a fim de rompermos com os estigmas de modos de ser menino, analisaram-se os discursos do livro *Princesa Kevin* de Michael Escoffier (2020) com base nas epistemologias feministas, que são abordagens interdisciplinares que questionam e desestabilizam as formas tradicionais de produção de conhecimento, sabidamente androcêntricas. Valorizam a diversidade de saberes, sobretudo das mulheres, articuladas a diversos marcadores da diferença, tais como classe, raça/etnia, geração, sexualidade e geopolítica, entre outros (Martha Giudice Narvaz, 2009).

Também, inspirou-se na análise de discurso foucaultiana (Foucault, 1999), que problematiza a realidade, recusando-se a aceitar os componentes dados por óbvios e as explicações oficiais acerca de como as coisas se tornaram o que são. Entende-se que há que desnaturalizar as verdades, identificar as forças que deram a determinados saberes o estatuto de verdade, descrever a tensão entre as forças dos saberes dominantes e as forças dos saberes menores, desqualificados, dominados, subalternizados, dos contradiscursos que resistem aos discursos dominantes.

Michel Foucault (1999) propõe identificar os jogos de poder presentes na produção das chamadas verdades, isto é, dos discursos socialmente aceitos como verdadeiros. Busca-se oferecer outras explicações para a formação dessas verdades, desvelando quais saberes foram apagados e por quê, já que alguns conhecimentos foram historicamente legitimados enquanto outros foram silenciados. Assim, diferentes

discursos produzem diferentes práticas, revelando que aquilo que tomamos como natural ou evidente é, na verdade, resultado de relações de poder e de disputas discursivas.

Marlucy Paraíso (2012) sugere analisarmos os discursos para problematizar as relações de poder implicadas nos artefatos culturais, nas mídias, no currículo, nos documentos que regem a educação e que influenciam nos processos de subjetivação dos/das sujeitos/sujeitas na escola. Processos de subjetivação, conceito tomado de Foucault (1999), referem-se às formas pelas quais os sujeitos são constituídos por meio de relações de poder que instituem determinadas verdades e prescrevem determinados modos de vida de existência.

As contribuições do filósofo Michel Foucault (1999), sobretudo no que se refere à análise dos discursos, são ricas para pensar a produção dos discursos das literaturas narradas nas escolas. Os discursos não são apenas palavras: ao dizer algo, afirma-se e, ao mesmo tempo, realiza-se uma prática. Uma teoria é uma prática. Nas práticas, podem ser visíveis os discursos que as constituem, o que tem implicações na formação das subjetividades (Foucault, 1999).

Apesar das críticas feministas ao pensamento de Michel Foucault (1999), especialmente aquelas que questionam a possibilidade de alcançar uma liberdade efetiva, considerando que os sujeitos estão permanentemente inseridos em relações de poder, Narvaz e Nardi (2007, p. 45) afirmam que, “[...] mantidas as diferenças e as tensões que lhes são constitutivas, acreditamos que as feministas podem operar, a partir das ferramentas conceituais desenvolvidas por Foucault, na desconstrução dos discursos hegemônicos acerca dos sexos e dos gêneros”. Desse modo, as contribuições do referido autor tornam-se fundamentais para compreender como os discursos são produzidos, legitimados e naturalizados na sociedade.

A obra selecionada para este estudo, *Princesa Kevin* (Escoffier, 2020), que compôs o acervo da dissertação de mestrado na temática das masculinidades, foi escolhida por romper com estereótipos de gênero já no título e na capa. O enredo apresenta um menino vestindo uma roupa tradicionalmente atribuída às meninas, um vestido de princesa, enquanto a capa, inteiramente rosa, reforça o tensionamento das normas culturais que associam determinadas cores e vestimentas ao feminino.

O que chama a atenção e contrapõe os discursos conservadores que reforçam padrões como: menino usa azul e menina usa rosa. Visto que, inventou-se o que é próprio para as crianças, ao invés de permitirem que vivam suas infâncias, “[...] como se a vida

não escapasse e transbordasse em muitas cores e singulares e criativos modos de existência.” (Narvaz; Zordan, 2019, p.16).

No dia da fantasia, prática comum nas escolas da educação infantil e de anos iniciais, o que mais se presencia são as meninas vestidas de princesas clássicas da Disney³ e os meninos usarem fantasias de super-heróis. Nessa história, o menino não quer ir à escola fantasiado com os padrões ditos masculinos, mas sim de princesa. Ele rejeita a ideia de não poder se fantasiar do que deseja.

Uma frase que chama a atenção é o pensamento do pequeno Kevin: “Quando nos fantasiamos é porque queremos ser outra pessoa. Senão, do que adianta se fantasiar?” Para Judith Butler (2022), ao performarmos os gêneros, não estamos simplesmente expressando desejos individuais, mas (re)produzindo regulações sociais do que se entende como próprio da masculinidade ou da feminilidade. Segundo a autora, nossos corpos são materializados pelos discursos dominantes, que conferem estereótipos e determinações. Assim, para evitar a exclusão, acabamos por seguir as imposições normativas. Menos Kevin.

O menino pegou um vestido, saltos, acessórios emprestados de sua irmã e se fantasiou do que tanto queria: *uma princesa*. Um ato revolucionário. Outrora sabemos que a sociedade delimita os modos de ser menino, as masculinidades aceitas. Quantos meninos gostariam de brincar de bonecas, de usar rosa, de escolher maquiagens? Infelizmente, os esquemas regulatórios produzem e excluem corpos que pesam (Butler, 1999). Corpos que imploram por liberação.

Entretanto, Kevin transborda. Transborda a regra. Transborda a norma. Quando lhe entregam uma fantasia de herói, a tristeza se apossou. No entanto, ao se vestir de princesa, com maquiagem, seu reflexo foi de alegria, de felicidade. O menino Kevin, reflete na narrativa os motivos pelos quais apenas as meninas podem se vestir de princesas. Se elas têm vontade de ser caubói ou cavaleiro, ninguém tem nada a ver com isso, diz ele.

Guacira Louro (2022) pondera que existem muitos processos que inscrevem marcas sobre os corpos. Que a cultura determina os padrões de roupas, vestimentas, cuidados físicos, entre outros, diferenciando o que é próprio de meninos e meninas. E quando pensamos sobre o conceito de masculinidades, nos referimos também aos corpos.

³ Disney Princesa é uma franquia de mídia de propriedade da *The Walt Disney Company*, criada pelo presidente da Disney Consumer Products, Andy Mooney, no final de 1990, incluindo uma linha de personagens femininas de ficção que têm aparecido em vários filmes de animação da Disney.

Corpos carregados por marcas biológicas, usadas como forma de instituir os gêneros (Connell, 1995).

O livro *Princesa Kevin* (Escoffier, 2020) tensiona estas verdades, mostrando que as crianças têm direito de escolher suas fantasias e experimentar performances diversas sem julgamentos. A sociedade cria expectativas e vigia os corpos das crianças, criando uma generificação (João Paulo Baliscei, 2022). Obriga meninos e meninas a serem e se portarem da maneira que foi definida para seu gênero. Tudo que foge a essa regra é coagido, vigiado, punido.

No entanto, os julgamentos persistem. Na própria obra o autor escreve que os outros meninos olhavam para Kevin como se ele tivesse uma doença contagiosa. Isso se relaciona à heterossexualidade compulsória, em que tudo que se desvia do dito normal é hostilizado, visto como não natural (Louro, 2014). As crianças inseridas nesse contexto, reproduzem os exemplos dos adultos.

Desse modo, a escola precisa: "[...] adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o natural; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder". (Louro, 2014, p. 90). Nessa perspectiva, professoras e professores não podem silenciar-se diante de tais situações discriminatórias.

Algo que me incomoda no livro, é que o autor escreve que para ser uma princesa legal, Kevin precisaria de um cavalheiro, porém nenhum menino queria ser seu par. Discursos como esse reforçam concepções de masculinidades e de feminilidades. Institui papéis e relações de poder, haja visto que: "os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder" (Louro, 2022, p. 4). Apesar disso, quando o autor apresenta na página seguinte uma menina vestida de dragão na festa, da qual se formou um par com Kevin, há nesse momento uma inversão das expectativas de gênero interessante, que ensina outras formas de ser menino e menina.

Sabemos que, a sociedade patriarcal interdita às meninas o papel masculino, forte e imponente. O feminino deve permanecer como o sexo frágil, dominado, submisso, uma "[...] representação do feminino, calcada em signos de fragilidade" (Paola Zordan, 2019, p. 9). No entanto, as mulheres, ao longo da história, já demonstraram sua força e inteligência e que são capazes de muitos feitos tidos como masculinos. Assim como os homens podem ser delicados e romper as expectativas de uma masculinidade. De acordo

com Connell (2016), as relações de gênero envolvem múltiplas esferas de prática, o que torna a política de gênero inevitavelmente complexa.

Foucault (1999, p. 53) entende "[...] o discurso como uma violência que fazemos as coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade". Os meninos que não se encaixam nos ideais de masculinidade, regidos historicamente, são excluídos, hostilizados. Louro (2014) pondera que a intuição escolar é um dos locais que mais produz preconceitos e diferenciações. E isso não é novidade, a questão é até quando professoras e professores permitiram isso?

Connell (1995) esclarece que a maioria dos homens internaliza os padrões sociais, buscando interesses ditos masculinos, reprimindo seus próprios sentimentos para se encaixar nas normas. Como consequência, muitos se tornam violentos e com dificuldades nas relações com as mulheres. Tanto homens como mulheres sofrem com esses estigmas de origens patriarcais, mas sabe-se que não é fácil mudar, “[...] a mudança no gênero exige a reconstrução tanto das relações pessoais quanto da vida pública, existem muitas oportunidades para a ofensa pessoal, para julgamentos equivocados e para a raiva.” (Connell, 1995, p. 198). Muitos homens devem performar uma masculinidade que não desejam.

Para Judith Butler (2022), performamos nosso gênero conforme as normas sociais, culturais e históricas. Sendo esse ato performático uma prática discursiva que efetua ou produz aquilo mesmo que nomeia. Desse modo, sujeitos e sujeitas estão à mercê dos mecanismos de poder que regulam como um homem ou uma mulher devem ser. Aqueles que fogem às regras, à violência dos discursos, são hostilizados, vigiados e punidos (Foucault, 1999).

Conforme a história se desenrola, Kevin começa sentir o peso de se vestir como uma princesa, porque ser mulher na cultura patriarcal pesa. Seus pés doendo pelos saltos altos, a roupa apertada, a tiara na cabeça. O menino começa a vivenciar as durezas dos padrões que são impostos ao feminino. Nesse sentido, Paola Zordan (2019) destaca que o padrão proliferado pela cultura e pela mídia são de mulheres belas, elegantes, com uma postura impecável e roupas alinhadas. Um padrão que sentencia as mulheres e as meninas a usarem adereços que mais fazem mal do que bem. Forçadas a cobrir os corpos e a adorná-los para serem aceitas. Um padrão vendido também para os homens, que criam expectativas sobre as mulheres.

Ainda na história, ao chegar em casa, com a ajuda da amiga, Kevin consegue se livrar do vestido sufocante. Os sapatos já não estão mais nos seus pés. O menino chega a comentar que ser princesa é muito complicado e da próxima vez será outra coisa: uma sereia. Na história de Kevin foram abordadas várias questões, a principal seria o questionamento dos estereótipos de gênero e as expectativas sobre as masculinidades.

Outro fato relevante é que em nenhum momento mencionou-se a sexualidade do menino e sim suas preferências. Adultos em geral mensuram as atitudes das crianças a partir do seu olhar. Todavia, as crianças são criativas e não nascem com preconceitos. Guacira Louro (2022, p. 13) ressalva: “Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes”. Kevin é um exemplo dessa transição, primeiro uma princesa, depois uma sereia, no futuro quem sabe um dragão? O que importa é que as crianças possam desfrutar da invenção, da imaginação, da multiplicidade.

Sabemos que as identidades são representadas e atravessadas pelas relações de poder, que ditam as verdades e as normativas (Louro, 2022). Contudo, faz-se necessário queimar as cartilhas amareladas e convidar a imaginação e a fantasia a habitarem a escola. Conforme Guacira Louro (2022) pondera, criaram-se fronteiras em torno dessas normativas patriarcais e aqueles/as que não a seguem, vivem suas vidas como desviantes e à margem da sociedade, “[...] a sociedade busca, intencionalmente, através das múltiplas estratégias e táticas, fixar uma identidade masculina ou feminina normal e duradoura.” (Louro, 2022, p. 31). Várias estratégias foram criadas para manter as crianças nas identidades fixas. Estratégias por vezes violentas (Louro, 2022).

João Balisceci (2022) usa um termo interessante para conceituar esses fatos, o heteroterrorismo:

O heteroterrorismo assombra, pois, os corpos de meninos e meninas para que, em suas escolhas, habilidades, desejos e movimentos eles/as se mostrem convergentes àquilo que a estrutura binária de gênero legitima: eles se comportam de uma forma; elas, de outra. Desse modo, é possível afirmar que, mais do que vigiar e constranger as práticas sexuais diferentes da heterossexual, o heteroterrorismo tenta vigiar e constranger as expressões de gênero que não passam a impressão de heterossexualidade. Com isso, confundem-se gênero e orientação sexual (Balisceci, 2022, p. 23).

As delimitações reguladas pela sociedade e os discursos que definem gêneros, produzem violência e o apagamento das subjetividades que transbordam. Os esquemas regulatórios produzem e excluem corpos que pesam (Butler, 2019). Por mais sutil que seja o discurso, há aí um desejo de poder e de imposição de uma certa verdade sobre o

mundo (Foucault, 1999). O personagem dessa história transgride os discursos hegemônicos sobre o masculino, dando visibilidade a outros modos de existir. Por isso, torna-se fundamental inserir na cultura infantil narrativas que rompam com a ordem patriarcal, abrindo espaço para novas histórias, novas relações entre meninos e meninas e novas formas de viver.

Segundo Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015, p. 37): “A crença de que distinções de gênero são “naturais” faz as pessoas se escandalizarem quando alguém não segue o padrão [...].” Tal como aconteceu com Kevin, que ao usar uma fantasia considerada “de menina”, em vez de roupas socialmente atribuídas aos meninos, provoca estranhamento e desconforto nos demais. Sua escolha expõe como as normas de gênero ainda funcionam como reguladoras dos comportamentos infantis, delimitando expectativas e interditando expressões que escapam ao binário tradicional. Dessa forma, sua experiência permite problematizar a naturalização dessas normas e reforça a importância de discutir, no espaço escolar, como tais construções culturais afetam a liberdade das crianças para explorar diferentes formas de expressão.

Nesse processo, como lembra Zordan (2019, p. 161), é preciso “[...] desmistificar os modelos que nos assujeitam”, possibilitando que a literatura se torne ferramenta de transformação. Segundo Regina Zilberman (2003), a literatura e os livros podem impulsionar uma postura crítica e questionadora diante dos padrões estabelecidos. Criar novas histórias é, portanto, um ato político e pedagógico, capaz de subverter naturalizações e favorecer a construção de subjetividades plurais.

Diante disso, é possível afirmar que literaturas insubordinadas podem atuar como dispositivos potentes de resistência e reinvenção das identidades. Ao tensionarem discursos hegemônicos e ampliarem as possibilidades de representação, essas obras permitem que crianças tenham acesso a narrativas que rompem com as normatividades de gênero, raça e sexualidade. Assim, contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis à diversidade e menos suscetíveis à reprodução de preconceitos naturalizados socialmente.

Uma (in)conclusão

A partir da análise do livro, percebe-se que a literatura desempenha um papel fundamental nas práticas escolares, pois permite romper paradigmas e recriar novos modos de existência. Por meio de novas histórias, torna-se possível refletir sobre formas diversas de ser e estar no mundo. Meninos não precisam ser representados sempre como

fortes ou salvadores. Meninas, por sua vez, não são necessariamente donzelas indefesas e submissas. Ao oferecer outras possibilidades de representação, a literatura amplia horizontes, contribui para a desconstrução de estereótipos historicamente naturalizados, e, consequentemente, favorece a construção de subjetividades mais plurais nas crianças.

A multiplicidade não cabe em parâmetros que rotulam e aprisionam, tampouco em discursos misóginos e preconceituosos que ainda persistem no espaço escolar. De tal modo, sejamos vigilantes e persistentes, como nos lembra Guacira Louro (2014), ao defender que se criem parcerias nas escolas para desconstruir o currículo que está posto e lutar contra as naturalizações.

Nesse horizonte, refletir sobre as masculinidades torna-se essencial, pois somente ao se questionarem os modelos hegemônicos e excludentes será possível ampliar as possibilidades de ser e conviver. Desse modo, favorece-se uma educação que acolha e contribua para a construção das relações de todos/todes/todas os sujeitos e sujeitas na escola, visando a uma sociedade menos violenta e mais acolhedora.

Os discursos conservadores e de ódio contra as mulheres, cada vez mais latentes, reforçam a urgência de refletir essas pautas na educação. Os indicadores de segurança pública evidenciam uma realidade preocupante, marcada não apenas pelo agravamento da violência contra as mulheres, mas também pelo crescimento da intolerância e dos conflitos entre os homens. Para tanto, o papel da educação nesses atravessamentos torna-se primordial.

Com o avanço do conservadorismo, as concepções familiares consideradas tradicionais propagam esses discursos, incentivando o uso de armas e a violência. Contudo, a partir de práticas pedagógicas que rompam com esses padrões dos contos de fadas, é possível contribuir para uma transformação social, lenta, mas que pode se materializar entre as páginas de livros multicoloridos, resilientes e que dão voz às falas silenciadas.

Referências

- ALAMBERT, Zuleika. *A mulher na história – A história da mulher*. São Paulo: Fundação Astrojildo Pereira, 2004.
- BALISCEI, João Paulo. *É de menina ou menino? Imagens de gêneros, sexualidades e educação*. 1.ed. [recurso eletrônico]. Curitiba-PR: Bagai, 2022.

- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 191-219.
- BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 222-240.
- COLLING, Ana Maria. A escola como lugar da diversidade: educação, gênero e sexualidades. *(Re)existir, (re)inventar, pesquisar: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades* [Recurso Eletrônico]. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022. p. 28-43.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. 3. ed. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.
- CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.
- ESCOFFIER, Michaël; ULIAN, Lígia. *Princesa Kevin*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil* – 5. ed. São Paulo: FBSP, 2025.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Herbert; RABINOW, Paul (Orgs.). *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica - além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. RJ: Lamparina, 2007, pp. 129-156.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LERNER, G. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83

MORIN, Edgar. *O Enigma do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores 1973/1984. Capítulo sobre a microestrutura da família, pp. 162-163.

NARVAZ, Martha; NARDI, Henrique Caetano. Problematizações feministas à obra de Michel Foucault. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 45-70, mar. 2007. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07.ago. 2025.

NARVAZ, Martha; ZORDAN, Paola. Quem tem medo do corpo, do sexo, do gênero?. In: RIZZA, Juliana Lapa; MAGALHÃES, Joanalira Carpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; COSTA, Ana Luiza Chaffe (Orgs.). *Tecituras: Sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar*. Rio Grande: FURG, 2019, v. 1, p. 15-32. Disponível em:https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8069/formatac%CC%A7a%CC%83o%20final_Tecituras_21.11.pdf. Acesso em: 07. ago. 2025.

OLIVEIRA, Jéssica da Silva de. *As antiprincesas na escola: literatura, artes e empoderamento de meninas*. 2024. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação: Mestrado Profissional em Educação, Unidade de Osório, Osório, 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 23-45.

SAFFIOTI, Heleith I. Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. *Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres*. Série Estudos e Ensaios / Ciências Sociais, FLACSO-Brasil, jun. 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n. 20, vol.2, p.71-99, jul/dez., 1989.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, n. 33, 2009, p. 265–283. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928>. Acesso em: 01. ago. 2025.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual e ampl. - São Paulo: Global, 2003.

ZORDAN, Paola. *Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

Recebido em setembro de 2025.

Aprovado em novembro de 2025.